

沖繩戦授業についての臨床教育学的アプローチ

久保田 貢

1 問題の所在と本研究の課題—沖繩戦をめぐる状況

沖繩戦をめぐる、不幸なできごとが続いている。

沖繩戦では、沖繩住民の多くが日本軍によって死に追いやられた。歴史学はその事実を明らかにしている。これまで「集団自決」と呼ばれてきた死は、その象徴である。日本軍のいないところでは集団死は見られず、日本軍による直接・間接の関与によって、住民は自死している。それゆえ、「集団自決」ではなく、「強制集団死」というべきだ⁽¹⁾という見解が広まりつつある。

しかし、「強制集団死」の実態を記した『太平洋戦争』、『沖繩ノート』について、出版の差し止めなどを求める訴訟が起こされた。二〇〇五年のことである。原告側の訴えは、日本軍の関与を否定し、つまりそれは死の自発性を浮かび上がらせる。

歴史に関わる事実の認定は、司法の権力によっておこなわれるべきものではない。この点、大阪高等裁判所の控訴審判決（二〇〇八年一〇月三二日、小田耕治裁判長）は自ら極めて抑制的にその問題を自覚していて、ゆえに、それらは本来、歴史学研究の場で議論されるべきだ、と述べている。⁽²⁾しかし、現実には、この、司法自ら「いささか、場違い」だといわしめるような事態が起こってしまった。結果として、大阪地裁において第一審判決（二〇〇八年三月二八日）、大阪高

裁において第二審判決が下され、どちらも原告側の主張は退けられ、強制集団死の際の日本軍の関与を認める判決が下っている。歴史学研究成果の追認がなされたことになるが、それで済む問題ではない。

さらに不幸なのは、この訴訟が教育に直接的な影響を与えたことである。二〇〇六年度教科書検定において、五社七冊の日本史教科書「集団自決」記述に検定意見が付いた。「沖繩戦の実態について誤解するおそれのある表現である」というものである。これによって、「集団自決」を強いた主語である「日本軍」の語が消される。文部科学省はこの検定の「参考にした集団自決に関する著作等」の中に、先の訴訟「沖繩集団自決冤罪訴訟」を挙げている。係争中の訴訟の原告のみの一方の主張が、検定の根拠にあげられることは極めて異例である。しかも、この時点で証人尋問さえなされていない。「冤罪訴訟」の呼び名も原告側らの名づけたものである。ちなみに、文科省は、判決についてはかえりみることはなく、「私人間の争いについて口を挟む立場にない」「係争中」を理由に、教科書検定の撤回に応じていない。⁽³⁾

そしてこれらの不幸な事態は、多くの見解の通り、きわめて政治的な背景を持つて起こされている。原告側はこの政治的背景を否定していない。徳永信一弁護士は公判でこう述べている。「提訴の動機は単なる自己の名誉や敬愛追慕の情の侵害にとどまらず、義憤であり、使命感である。…その意味で、昨年の教科書検定を通じて教科書から『命令』『強制』が削除されたことは訴訟の目的の一つを果たしたと評価できる事件であった。個人の権利回復にとどまらず、より大きな政治的目的を併有していることは珍しいことではない」と。⁽⁴⁾

彼らが「より大きな政治的目的」を遂行するに至ったのは、過去にも文部科学省が「沖繩戦」について検定意見を付し、これに加担した歴史を持ち、「目的」の遂行に自信を持つからである。一九八二年六月、『日本史』（実教出版）の記述の「住民虐殺」が検定によって削除されたことが明らかとなった。これについて沖繩県議会が意見書を採択するなど、世論の大きな反対意見を受け、翌年の検定ではこの「住民虐殺」記述が復活する。しかし、一方で「集団自決」を書き加えるようにという修正意見も付すようになった。これは日本軍の関与を示すためではない。修正により、「集団自決」が「自発的なものと誤解される危険が」生じているのである。つまり修正の真意は「『集団自決』を崇高な犠牲的精神の発露とし

て強調したい」という意図だと考えられている。⁽⁵⁾それゆえ、家永三郎は第三次教科書検定訴訟でこれについても争点とした。⁽⁶⁾今次の教科書検定について、関係者や沖縄住民から、「また」「ふたたび」「二度も」などのことばとあわせて語られるのは、このような経緯からである。⁽⁷⁾

学問研究の成果が、何度となくこうして意図的に捻じ曲げられ、それが歴史教育に多大な影響を与えている。「より大きな政治的目的」の一つは、司法の力をも利用しながら、教育を歪めることであり、「殉国美談」としての自死を強調することである。それは、歴史の風化をもたらずだけでなく、再び「殉国」の時代を築くのではという懸念をもたらす。戦争で被害を受けた人びとは、特にこの歴史の風化と逆行を許すことはできない。二〇〇七年九月二十九日「教科書検定意見撤回を求める県民大会」において、一万人を超える人びとが集会に参加したというのは、そのことを物語っている。

問題は、このような状況下で、沖縄戦を歴史教育の授業でどのように展開すべきか、である。本研究の課題は、昨今の沖縄戦についての授業実践を臨床教育学アプローチで分析し、その特質を見出すことにある。

2 沖縄戦学習と臨床教育学アプローチ

①体験者の語りや修学旅行をベースとした実践

これまでの「沖縄戦」についての実践で多かったのは、沖縄修学旅行などで体験者の話を聞き、教室での学習を交える学び、あるいは、それらを文化祭など文化的な取り組みで発表する学びなどである。たとえば、平井美津子の実践は、その典型的なものである。⁽⁸⁾平井の担当する中学3年生は、事前学習に十分に組み組んだあと、修学旅行で沖縄を訪れる。そこで沖縄戦体験者・宮城喜久子さんの証言を聞き、基地を見る。それらの学びを文化祭でのクラスの劇に結実させている。平井は生徒たちが、「劇のなかで沖縄を追体験し、平和への思いや戦争を憎む気持ちを再認識」したと述べている。⁽⁹⁾平井自身、事前学習について焦点をあてて報告する実践記録もあるのだが、その筆致からして、旅行や旅行後の文

化祭での取り組みなどに重点を置いているのがわかる。

しかし、沖縄戦学習をすすめるにあたって、先の政治状況に加え、懸念されることが二つある。一つは体験者がいなくなることである。体験者からの直接の証言聞き取りを中心にした実践は、タイムリミットが近付いている。もう一つは、戦争や死に対する意識が変化していることである。少なくなった体験者に戦争体験を語っていただいても、以前と反応が異なってきたという。授業の場ではないが、象徴的な事例がある。元ひめゆり学徒隊員の講演に対し、ある高校生は「言葉がここに届かない！」と発言、周囲の若者もそれに同調したという。⁽¹¹⁾なぜこのような変化が生じているのか。

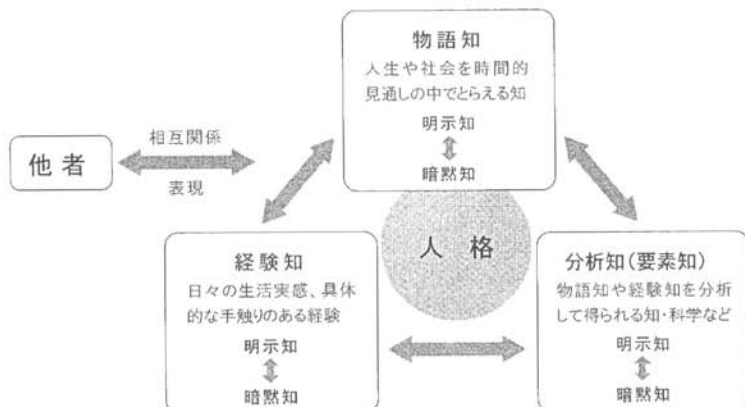
②田中昌弥の臨床教育学アプローチとその方法

この変化を明らかにするために、ここでは「知の構造」について臨床教育学的にアプローチしている田中昌弥の研究をもとに考察したい。⁽¹²⁾

田中によれば、学力に関わる人間の知は、経験知、物語知、要素知の3つの領域に整理できるといふ(次頁図参照)。学びにとって、それらの相互関係(■の部分)がいかに充実しているかが重要で、その相互関係によってそれぞれの知の領域は意味づけられ、反省的にとらえなおされる。さらに、それぞれの領域の中に、意識化されていない暗黙知の次元と意識化された明示知の次元があり、この暗黙知とそれとの関係(■の部分)の充実が、明示知の安定化、定着化を図るという。また仲間や他者との相互関係によっても、知は充実し、活性化する。3領域の知のうち、物語知のことを田中は別稿で「物語」とだけ記し、「自己を構成し、意味世界や出来事を立ち上げるものであり、生きていくための諸実践に結びつくものの、自己同一性の基盤とも述べている。『物語は人間にとって本源的なもの』『物語の契機をよく含んだ授業は、学習者にとって意味が感じられやすい』⁽¹³⁾という田中の表現にもあるように、物語やナラティブは学びにとって大きな意味をもっている。

これまで学校は、科学的概念(＝要素知)を伝えることを中心としてきた。かつて、子どもや若者は学校教育とは別の場で物語(知)を調達することができたので、彼らが日常で身につけた経験知やそれに基づく物語(知)を反省・分析す

図 学力をめぐる三領域とふたつの次元



田中昌弥「学力論議を越えて、学力の質をみる文化を」「現実と向きあう教育学」136頁

る材料となるという予定調和があり、それなりの役割分担があった。ところが、子どもたちの学校外の生活は枯渇し、その経験知や物語知は貧弱なものにとどめおかれている。学校外の生活は労働や具体的な人間関係から切り離され、抽象化されている。学校においても新学力観や生きる力路線は個別主義に傾斜したもので、子どもたちの物語は主観的で貧しくなっている、と田中はいう。⁽¹³⁾ 田中の分析にさらに加えれば、消費社会の進行は、個の分断を加速化させ、物語知の形成の困難をもたらしているに違いない。⁽¹⁶⁾ 物語知の形成が満たされないとどうなるか。田中によれば、感覚的に一体感が得られやすい国家主義などの「大きな物語」への同調へと向かうことにもなるという。歴史修正主義に呼応する層が、若年に多いのは、これと無関係ではあるまい。⁽¹⁷⁾ 物語(知)が希薄化するなか、田中は、学校での意図的な教育を通して物語を育てること、さらに物語批判を同時に遂行することの必要性を述べている。

では、この田中の研究を、歴史教育の方法論としてどのように引き取るべきか。沖繩戦授業についての考察にどう活かすべきか。

先にふれたように学校教育は伝統的に要素知を重視してきたものであり、歴史教育もまた科学的歴史学の研究成果のもとに教育内容を策定し、その意味では、要素知を基盤としてきたといえる。しかし、要素知をストックさせることだけが目的ではない。学習者が要素知を明示化しながら、経験知を播きざりながら、他者の物語にも出会いながら、彼ら自身の物語知を膨らませ、明示知化することを目標としてきた。ここでいう物語知とは、つまり、歴史を学んだ上で、では、社会はどう変化するのか、進展させていくのか、そのなかで自分はどう生きるのか、社会にどう働きかけていくのか、といった生きる上での見通しを与えるものである。沖縄戦の授業についていえば、ふたたび地上戦がおこなわれたり、軍より手榴弾が手渡されたり、住民同士が殺しあったりしないように、どういう社会をつくるのか、自分はその社会にどう働きかけるのか、要素知や経験知をもとにそのような「物語（知）」を編むことが目標の一つであろう。

歴史教育のなかでも近現代史は、時代が現代に近付くにつれて学習者にとっても経験知との相互関係が活かされやすい。学習者自身の生活につながる事物や事象が増えるからである。また、学習者自身の経験知は乏しくても、事物や事象の体験者や証言者など「他者の物語」に出会わせることも可能性が高くなる。田中は、物語（知）を育てるときに必要なことの一つに、「他者の物語」や社会的物語に出会わせ、それを手がかりに自らの物語を意識させる意義を述べている。戦争体験者の話を聞く、といった展開も、まさにこの「他者の物語」に出会う例だろう。

ただ、述べてきたように、そもそも個人の経験知や物語知もさまざまな面で希薄化している。沖縄戦についても、戦争そのものが学習者にとって「完全非体験世代」¹⁸となり、遠い過去となつていく。すなわち、学習者のみならず、親も、もしかしたら祖父母も「戦争」という経験を持たず、学び手の中の戦争という経験知・物語知は格段に弱くなっている。それらの明示知を支える暗黙知が枯渇している。それゆえ、要素知を習得しても、あるいは戦争体験者と出会っても、学習者が「物語（知）」を編むという予定調和に困難が生じる。先の「言葉がここに届かない」はその典型的な事例であろう。そして、早晚、直接に体験談を聞くこと自体ができなくなる。そのとき、前章で述べたように、司法、教育を利用した科学的歴史学の歪曲がすすみ、沖縄戦を殉国美談として書き換える動きが続くと、この「大きな物語」へ誘

導される層も増えるかもしれない。

もとより沖繩戦は、昨今、隆盛の「歴史修正主義」の影響を受けやすい傾向がある。歴史学の成果では、昭和天皇の「降伏」決断の遅れが沖繩戦をもたらし、というのが、通説となっているが、これは世論では支配的ではない。むしろ平和主義者・昭和天皇といった説のほうが流布している感がある。また、「生きて虜囚の辱めを受けず」の日本軍の捕虜観が住民の強制死の遠因となっているのだが、国際法の無理解という歴史学研究の到達点より、これも「美談」として語られがちである。とすると、学習者が沖繩戦について持っている貧弱な経験知・物語知は、それすら歴史学の諸成果からは遠いものである可能性も高い。このとき、これらに抗するあまり、沖繩戦の教育内容はこうあるべきだ、要素知としてこれが重要だと論じるだけでは、学びの深化につながる学習論は構築できない。では、どうするべきか。

一つのヒントは、下嶋のルポにある「虹の会」の取り組みである。当初、若者と戦争体験者との意思疎通は充分でなく、体験者の思いは伝わらずにいた。それが、大きな変化を見せるのは、若者からの体験者への素朴な問いと応答が重ねられ、そして、動員されたひめゆり学徒隊が歩いた7キロの道を追体験して歩くというフィールドワークをしてからである。この変化は、貧弱であった若者側の経験知・物語知が、問いと答えという対話と追体験によって補われ、それぞれの領域や次元を架橋する学びが得られたからではないか。

とするならば、教師の側は、経験知や物語知が貧困になっている、歪んでいる可能性も高い、それゆえに沖繩戦についての学びが困難になりつつある、という理解のもとに、歴史授業の中で、それにかかわる経験知・物語知を耕し、豊かにするような試み、歴史学の成果を要素知として組み込みながら彼ら自身の物語の形成を育む試みが求められる。そして、昨今の授業の中で、必ずしも修学旅行や体験者からの直接の聞き取りを含まなくても、これらを追求した試みがある。仮に体験者からの聞き取りがなくなっても、あるいは戦争についての実感が得られにくくなったとしても、これらの授業から得られるものは大きい。以下、それぞれの実践の展開が学習者の知のいかなる領域にどのような働きかけをしているのか、田中の枠組みを用いて分析する。

3 「経験知」「物語知」を豊かにする試み

本章では、体験談を直接に聞くことがなくても、映像や写真資料を駆使しながら、問いに工夫を凝らすことで、体験者の物語に迫り、あるいは学習者の経験知や物語知を豊かにする試みを追求する実践を分析する。経験知・物語知の不足、誤解を、資料と発問によって補うものである。

①宮城道良「沖縄から憲法を学ぶ」の授業⁽²¹⁾

宮城道良の勤務校は修学旅行で沖縄に行くこともあるが、教室での学びのみで「沖縄から憲法を学ぶ」の10時間構成の実践を発表している。沖縄戦はこのうち4時間分である。

第1時、はじめに『ドキュメント沖縄戦』（子どもたちにフィルムを通して沖縄戦を伝える会、一九九五年）を授業用に編集したものを視聴。宮城は昭和天皇、靖国神社などの解説に、テロップを加えている。ここで教科書巻末の「大日本帝国憲法（明治憲法）」で第1条「天皇之ヲ統治ス」第11条「天皇ハ陸海軍ヲ統帥ス」を確認し、アンダーラインを引く。

2時間目から2時間かけて沖縄戦そのものを学ぶ。まず、十五年戦争の概略と、その延長線上に沖縄戦があることを説明、先の第1条・第11条によって、議会・国民が戦争反対を提起するのが困難であったことを加えている。宮城はここで首里攻防戦、南部転戦、南部戦線の実情を資料プリントで解説しながら「なぜ沖縄本島上陸が四月一日なのか」と発問する。一九四五年二月一日の近衛上奏に対して、昭和天皇の「モウ一度戦果ヲアゲテ」の発言を紹介し、天皇が降伏を認めない以上、天皇大権では戦争続行となり、沖縄戦に突入したという経過を確認する。そして、「集団自決」のパネル写真から、なぜ「集団自決」が起こったのかを問いかけ、慶良間島での「自決」の証言を読む。これは「日本軍の存在と誘導によるもの」であり、住民は皇民教育・教育勅語によって「集団自決」を受け入れやすい心理状況にあったと説明。「軍

は住民を守らない」という証言を紹介し、法的には「明治憲法」「教育勅語」「軍人勅諭」といった体系がもたらしたものであることを加える。そして、「なぜ日本兵は住民の投降を許さず、自決を迫ったのか」という問いから、軍の情報が漏洩することを恐れ、住民の生命より軍の機密を優先したことを説明し、この時間の最後は、なぜ牛島司令官は南部に移動したのかという問いから「捨て石」としての沖縄戦の意味を再確認している。

4 時間目では、中国人十数人を殺傷し、自ら加害兵士と認める「不戦兵士の会」の近藤一さんの証言を紹介し、日本軍は天皇大権（第1条）をもつ天皇のための軍隊兵士で、国民を守る軍隊ではないこと、統帥権を持つ天皇（第11条）を頂点として絶対服従の教育をされ、捕虜・市民虐待禁止・投降自由などの国際法は教えられなかったことを解説する。そのうえで、最後に「明治憲法と沖縄戦」の八〇〇字の小論文を書く。⁽²⁾

宮城の授業で中心となる要素知は、タイトルの通り、大日本帝国憲法（特に第1条・第11条）と天皇制軍国主義の特質が沖縄戦に何をもたらしたのか、である。しかし宮城は、高校生が「戦争」そのものについての経験知が欠けていて、そのままでは、沖縄戦の歴史理解という要素知も、求める要素知も定着しないと判断するのだろう。そこで、沖縄戦フィルムを丁寧に編集して高校生に示す。そのほかにも、戦闘の過程を表した図、パネル写真など、いくつもの視覚教材を交え、戦争という経験知の補足をしている。そのうえで、「自決」という「他者の物語」を文献で追い、何がこの悲劇をもたらしたのか、考えさせている。大日本帝国憲法下の皇軍の実態は、「軍は住民を守る」という高校生が持っているであろう「物語」を覆す。また、皇民化教育と教育勅語体制も「強制死」を補完している。その背景には、昭和天皇の降伏決断の遅れもある。これらはやはり、要素知を増やすとともに、おそらく学習者が暗黙知としてかすかに持つ戦争の「物語」を壊すものでもある。さらに、加害兵士の「他者の物語」も交えつつ証言も示し、沖縄戦はじめ、日本軍は適用を拒んださまざまな国際法という要素知も組み込む。捕虜になっても生存の保障はない、というのは、当時の人びとのみならず、いまの彼らのなかにもあろう「物語」である。これを転換させる意味をもっている。こうして「捨て石」としての沖縄の意味する大日本帝国憲法体制と天皇制軍国主義の要素知をつかむのである。最後に宮城は、学びのまとめとして小論文

を書く指導を加える。これで、「物語」を壊しながら得た要素知を、明示知としてより確かなものになっている。

②本田芳孝「うつろな目の少女」の授業⁽²⁾

本田芳孝は、有名な写真「うつろな目の少女」(『写真記録 これが沖繩戦だ』那覇出版社)を見せる。写真では女の子に見えるが、実際は大城盛俊という男の子である。男だとわかると軍の使役に使われるからと、伯父からいわれ、女の子のように髪を伸ばし、おかつぱ頭にしていた。大城は、沖繩戦のさなか、日本兵から暴行を受け、それが原因で失明している。ガマにいたところを日本兵5人が現れ、食料と水を要求、大城さんが拒むと、「沖繩人のくせに生意気だ」「日本軍に刃向かうのか」といいながら、硬い軍靴で踏まれ、右肩を脱臼、その年の内にこの暴行が原因で失明した。写真は、その数日後に米兵に保護され、捕虜収容所で治療中に米軍カメラマンに撮られたものである。大城は戦傷病者戦没者遺族等援護法に基づき、障害年金の受給を申請したが拒否されている(『朝日新聞』一九九二年七月三一日)。本田はこの大城と会って話をし、教材化を考え、次のような授業を展開する。

この写真「うつろな目の少女」には、たくさんの「他者の物語」が含まれている。戦時下の男女の役割の違いとそれによる偽装、本来ならば国民を守るはずの「友軍」からの暴行、障害と失明、「敵国」であるはずのアメリカ軍による保護。これらは中学生の持つ「戦争」という経験知や物語知をはるかに超えた予想外のものである。そこで本田は、この写真を分析し、写真の持つ「物語」を読み解くことから始める。

写真を見て「女の子、しかも子どもが?」「どうして、ケガしてるの?」「アメリカ兵にやられたのどちがうの?」といった子どもたちが、本田の発問のもとにじっくりと解析をすすめると、日本軍は沖繩の住民を守るために沖繩にいたのではないことを、察知する。そこから本田は「どうして日本はもっと早く、オキナワに米軍が上陸する前に降伏しなかったのか」を問う。本田は、『昭和天皇の戦争』(図書出版社)より一九四五年四月はじめ、戦況報告を聞いた天皇の応答「なぜ攻勢に出ぬのか」「努めて積極的行動に出よ」などのことを示している。「防波堤だ、まるで」「今も同じよ」の子どものことばにあるように、これらから、最高権力者・昭和天皇の「御聖断」はあまりに遅く、戦争責任が問われるものであ

ること、沖縄戦には本土の「捨て石」という構造があるという要素知も学んでいる。子どもたちから、安保条約があり、米軍基地があり、沖縄は現在もまだ同じであることを指摘する声もあるというのは、「捨て石」の構造を理解し、沖縄の歴史を戦前から戦後への物語知として編み始めたことを示すものであろう。

授業後、沖縄戦を扱った映画『月桃の花』が公民館で上映されることを紹介すると、3人の子どもがこれを自主的に見に行ったという。そのうちの一人は次のように書いている。「私は大城さんのことを知って、すごく悲しかったです。それで、今回、沖縄の映画を友達と見に行ったのですが、大城さんと同じ、いやもつとひどいめに会った人が大勢いたことを知りました。今、私は思うのです。オキナワに基地がある限り、オキナワ戦は終わったとは言えないのです」⁽²⁴⁾

子どもがここまで「沖縄」について「物語」を編んだ理由はいくつもあるが、子どもが「大城さん」を振り返っていることから、本田の授業の冒頭にそのカギの一つがあることがわかる。すなわち、冒頭、大城さんの写真を時間かけて読み解くことから始め、ここに、子どもの持つかな沖縄戦の「物語」を転換して、豊かに編みなおすしかけがある。写真に秘められた「他者の物語」と出会わせることが、展開を可能にしたのである。

③牛島貞満「東京で沖縄戦を伝える」の授業⁽²⁵⁾

小学校教師・牛島貞満は、沖縄守備隊第32軍司令官・牛島満の孫である。教師の存在自体が強い「物語」性を持つものである。また、牛島貞満はここ数年、勤務先の東京の小学校と、沖縄の小学校で「牛島満と沖縄戦」2時間の授業を続けている。これは、他の教員には真似ることはできない。ゆえに実践全体については、牛島固有のものとして解釈すべきである。しかし、個々の沖縄戦授業の展開には、参照すべき点が多数ある。

まず、2時間のうち、第一時の概略は以下である。

a 発問「第32軍が何のために沖縄に来たか」

b『戦場の童』5分視聴、本土決戦準備のための時間稼ぎとしての沖縄戦の位置づけを解説、米軍砲弾の破片を子どもに持たせる。

c 住民(安里さん―子どもを餓死させた親)から見た沖縄戦についての証言ビデオを視聴。

メインの第二時は、牛島貞満が重視する日本軍の二つの命令についてを中心に展開する。はじめに、安里さんの逃げた道を示した地図で、日本軍・住民・米軍の位置を示し、「約3分の2の兵力を失い追いつめられた五月二日、首里の司令部で作戦会議がおこなわれる。第32軍は『①首里で戦い続ける ②南部撤退』 自分だったらどちらを選ぶか」と発問し、議論する。実際には南部撤退をするが、その通り道にある小学校6年生が調べた学区の月別死者数で確認すると、撤退直後の六月の死者数が7割となる。南部撤退の命令により、南部一帯が軍隊と住民の混在する戦場となり、住民を戦争に巻き込み、軍隊以上の犠牲者を出したことがわかる。追いつめられた第32軍は六月一九日に二つ目の命令「最後まで敢闘し、悠久の大義に生くべし」を出す。ここで「沖縄戦は、いつ終わったのか。①六月二三日 ②八月一日 ③八月一日以降」を発問する。司令官が最後の一兵まで闘えと命令して自決したことで、沖縄戦は終わりなき戦いとなってしまった。これを子どもたちと確認する。そして、最後に沖縄の授業では、祖父母からの戦争体験の聞き取りを発表し、東京の授業ではこの沖縄の発表のビデオを見せて終わっている。

牛島の授業には次のような特徴がある。まず、映像や実物教材で戦争と沖縄戦についての経験知の不足を補っている。そして、証言ビデオでさらにその補足をするとともに、安里の「物語」と出会わせている。しかも、安里の語りはビデオであり、その話をより客観的に分析しやすい。牛島は、安里の逃走路から、日本軍が住民を巻き込む南部撤退命令を浮かび上がらせている。ここから沖縄戦の特徴の一つである「軍官民共生共死」の実態という要素を読み取るのである。それゆえ子どもは、この命令の矛盾を牛島貞満の立場に寄り添いながら授業後に次のように表している。

「自分の言葉により、何万という人の生死が分かれてしまうのだから。だから私は一言一言の重みを感じた。」⁽²⁶⁾

牛島の授業構成には、ほかに「他者の物語」からの学び、交流がある。一つは、沖縄と東京の小学生の学びあい、東京の小学生たちは、顔をゆがめてしまうほど、沖縄の小学生の学びに、つまり彼らの描く沖縄戦の「物語」に刺激を受けている。もう一つ、南部撤退の通り道の死者数を小学6年生が確認し、それが学習資料となっている点である。牛島の

実践記録には描写はないが、同じ世代の子どもが沖繩戦を調べ、伝え、それが自分たちの学びの素材になっていることも、刺激となっているだろう。

「……でも私たちができるかぎり精一杯分り、それを伝えていかないと、もうすぐ戦争体験者はいなくなるだろう。だから、こうして戦争の授業を受けられたのは、とても貴重なことなのだと思います。」⁽²⁷⁾

子どものこの感想は、沖繩の子どもたちからの影響を表していると思われる。

4 生徒が「沖繩戦」の「物語知」を編む授業

先の宮城実践のミニレポートは、キーワードの提示があり、要素知の領域で、暗黙知を意識化して明示知に転化するものといえる。一方で、同じようにミニレポートを書く取り組みをしながら、明示知化するだけでなく、沖繩戦についての自らの「物語（知）」を綴りあい、交流することで、学びを深める実践もある。菅間正道と加藤公明の実践である。

①菅間正道の「名づけ」の授業⁽²⁸⁾

菅間正道は高校1年生「日本史」で、住民の死について「集団自決」か「強制集団死」か、その名づけを子どもたちに問い、議論し、ミニレポートとしてまとめる授業を90分2時間でおこなっている。

1時間目、読谷村チビチリガマでの一九四五年四月二日の「強制集団死」の写真と、亡くなった方々の名簿（議論の途中で年齢別、性別に区切った表を板書）、生き残った方の証言（映像）を教材とする。ここから①「自決者」の半数が子どもであったこと、②ガマに残ったのは圧倒的に女性であったこと（男性の10代以上は従軍していたと思われる）、③「自決」主導者は中国従軍経験のある元日本兵であったこと、④「ガマに残れば八つ裂き、強姦される」「捕虜になるのは恥」と宣伝・教育されていた、という点を確認する。そして、「一九四五年四月二日 チビチリガマで□□が起った」、この□□にあてはまることは何か、子どもたちに考えさせ、討論の時間をつくる。

2時間目は、一〇〇人以上が自死することなく米軍に収容される「シムクガマ」の話をする。チビチリガマから六〇〇メートルしか離れていないこのガマでは、ハワイ帰りのリーダー格の2人が英語を話せたので、米軍が本当に殺さないことを確認できたのである。⁽²⁹⁾これをふまえて、生徒はミニレポートを書く。「集団自決」と書く者、「強制集団死」と書く者、別の命名をする者、それぞれ理由とともに記している。たとえばある子どもは次のように書いている。

「元日本兵による大量殺人。なぜなら、チビチリガマにいた元日本兵の『捕虜になるくらいなら自決しろ』という助言のせいで自決した人がいて、それに巻き込まれた人たちが亡くなったからだ。」⁽³⁰⁾

菅間はなぜこの問いを選んだのか。菅間によれば、日本軍の強制に着目すれば、日本軍の指揮命令系統を含めた責任の所在が問われる。住民の自発性に着目すれば、「皇軍に着せられた汚名を晴らし、名誉回復に」つながり、「殉国美談にすりかわる」要素を持つ。ゆえに、沖縄戦のみならず、国外での「玉砕」「自決」「特攻隊」など、さまざまな事例に類推・敷衍して考えることが可能な重要なテーマだという。⁽³¹⁾

そして菅間は、このテーマについて資料は提供しつつも、「教え込み」をなるべく排し、生徒の想像、推理、共感に依拠して深めていくことに留意する。これは、沖縄戦についての歴史科学の成果を、すなわち要素知を、学習者の中で明示知化するだけでなく、自らのことばで沖縄戦を語る物語知として豊かにすることを重視しているからであろう。そこには「問いを抱えながら歴史の語り手、綴り手となつてほしい」という菅間の願いがある。⁽³²⁾

実はこの背景には、菅間が生徒の日常から得ていたもう一つの願いがある。それは、もつと言葉を大事にしよう、教師の声・テキストの声・クラスの仲間の声をもつとよく訊こう、という思いである。教室の中で、それなりに意見や声が出ても、それがともすると皮膚感覚的や思いつきの域を出ないものが少なからずある。テキスト・教材を利用して、ただ自分の好き勝手なことを言う、という側面もある。これを菅間は「ことばが消費されている」と感じ取っていた。しかし、ことばが豊かになり、大切にされれば、「世界の認識も豊かになる／なれるんじゃないか」⁽³³⁾。そのような思いから、ことばを紡ぐ「名づけ」の実践を試みるのである。「どんな言葉があてはまるのかすごく考えた。…深く学べた。…もつとい

ろんな人の意見が聞きたかったなあ」という声からは、菅間のねらいが授業で生きていることがみてとれる。そして、なによりこの授業を受けた子どもたちの中から「普天間基地撤去を求める高校生会」が生まれ、署名活動を始めたことは、彼らが自ら豊かな「物語」を編み始めたことの証左といえるのではないか。

②加藤公明の「『集団自決』はなぜ起きたか」の授業

加藤公明は、沖縄戦でなぜ「集団自決」と呼ばれる悲劇が起きたのか、高校生が考え、議論する授業を展開している。実践記録はこのテーマでいくつか発表されていて、微妙な違いも見られる（なお、沖縄へ修学旅行に行った学年もあるが、授業では一部の生徒の発言以外、それとは関りなく進行している）。

加藤は、東京大空襲の授業の後、沖縄戦を取り上げる。加藤一九九五では、まず『組写真オキナワ』の特大本パネルで説明する。パネルは、圧倒的な兵力の米軍と本土の防波堤として米軍をひきつけようとする日本軍、そのなかで戦闘に巻き込まれて犠牲を強いられる住民の様子が表されている。特に「集団自決」の写真には、生徒から悲鳴に近い嘆息が漏れる。そこで、渡嘉敷島の「集団自決」で奇跡的に生き残られた金城重明の手記を読む。確認するのは、軍からの誘導命令、捕虜になれば惨殺されるという恐怖、皇民化教育の成果としての軍との死の連帯感、「自決」しなかった者に対しての軍の虐殺である。ここで、なぜ日本軍は住民に「自決」を求めたのか、を問うて討論をしくむ。その議論の過程で「なぜ住民は自決なんてことをしたのだろうか。軍の命令だけで自分や家族まで殺すなんて信じられない」という質問が生徒から出され、この問いについて論じることになる。

加藤二〇〇〇でもこの展開での実践が紹介されているが、資料は異なり、座間味島の体験者の手記になっている。その教材のもとに、「集団自決」はなぜ起きたのか、を問うている。①住民が自主的に自決したとする説、②日本軍が誘導したとする説、それぞれに賛否を問い、議論をすすめると、後者、すなわち「日本軍誘導説」に支持が集まる。加藤の討論授業の形態は、

1 一人の生徒の意見からその説への賛否を問い、賛成ならば理由や補足、反対ならば批判や対案を発表させ、討論を組

織する。

2 1の形態で複数の意見を取り上げ、討論を組織する。

3 各人に自説を作らせ、同じ意見の者同士で班編成し、討論する。

4 席が近い者同士で班編成し、協力しながら班の意見を作り、他班との討論をする。

という4つのタイプがあるが、この場合、「2」の討論をおこなったという⁽³⁷⁾。

討論すると、支持の集まった「日本軍誘導説」についても、②-a「なぜ日本軍は住民をそれほどまでに信用していなかったのか」、②-b「どうして住民は家族の命を絶とうとしたのか」といった疑問が出される。そこで、支持する説とその理由を述べよ、というミニレポートづくりの課題を出す。加藤の場合、ミニレポートは2種類ある。一つはA「討論での議論をふまえて、提起された問題について現在自分がいかに考えているか、なぜそのようになったのか、説明する」、もう一つはB「授業での討論をふまえて、代表意見のうちのどの説が提起された問題の答えとして一番優れているか、あなたの支持する説とその理由を述べよ」⁽³⁸⁾で、この場合はBのレポートだとされている。

加藤二〇〇五、加藤二〇〇七には、やや異なる展開で書かれていて、ここには、体験者の手記などを読み合わせた後の問いかけが、全文、掲載されている。「本来なら最後まで守りたい家族の命を沖繩の住民はなぜみずからの手で奪うなどということをしたのでしょうか」として、主たる理由、そう考えた理由についても、論理的に説明せよ、という課題を出す。加藤はこのあと、2時間の討論授業をおこない、討論の内容をふまえて、「最初に考えた自分の意見を補強・修正・発展させよ」というミニレポートを課すと述べている。⁽³⁹⁾

そして加藤は、なぜこの問いかけをするのか、この討論授業のテーマを選んだ理由も述べている。加藤によれば、現代の高校生にとって、家族への愛情や保護は当然のものと考えていて、そのような家族の一員として彼らの多くが生きている、という実態を見るからである。生徒からすれば、本来ならば、どんなことがあっても家族は守りたいはず、その家族の命を自分の手で奪うなどということは考えられない。いまの彼らの常識では理解できない事実なのである。それだ

けにこの問題は、「自分が納得できる答えを得ようとする意欲をかき立て、生徒を歴史探究の主体として立ち上がらせる力（問題提起力）」をもつという。さらにもう一つ、自分なら本当にそんな理由で自分の家族を殺せるのかという問題意識で自分の答えや仲間の説を検証していくから、他人の受け売りではない自分自身のアイデンティティに根ざした歴史認識を獲得させることができる、という。⁽⁴⁰⁾加藤はふれていないが、加藤の実践を見る限り、この問いかけが有効な理由がまだある。それは、「自死」というテーマ性である。高校生にとって、自殺は決して遠いものではない。加藤ビデオでは、討論のなかに、自殺する人の気持を推し量りながらのものが、いくつかあった。「受験の苦しさで自殺する人」といった発言もあり、生徒の中には同世代が自殺することに少なからず思索する向きがあるのだろう。

加藤はまた、生徒の中には同世代が自殺すること、近年の高校生の傾向を見出している。それは、アジア太平洋戦争は、日本の侵略戦争であつたという認識が広がっていることと、それに対して少数だが強固な反対意見が噴出しているといった現象である。⁽⁴¹⁾

前者の認識は、小学校以来、加害の事実を教える実践が増えているからだ。加藤はいう。加藤一九九五では、討論の中で、中国での南京大虐殺の事例を述べ、自分たちが捕虜になったとき同じことをやられるに違いない、それなら自決を、という思いだったのではないか、という意見があつた。これに対し、報道管制があつたからそれは考えられない、と別の生徒が述べると、翌日の授業で、日本兵の蛮行が戦果報道として記事になっている事例を生徒が探し出して発表したという。そこでは高校生はこう述べている。「日本軍つて日本の国民のための軍隊ではな」く外国侵略のための軍隊なので、「それに反対する人やじゃまな人間は、中国人でも日本人でも虫みたいに殺してもいい」とされていたのではないかと。⁽⁴²⁾加藤二〇〇五、加藤二〇〇七では「集団自決」授業でのミニレポートに、「加害者であつたために被害者になつてしまった日本人」について書いてきたレポートがあることにふれている。中国人を虐殺する行為を見てきた元日本兵、従軍看護婦は、軍人は残酷な殺し方をするから「自分たちで死んだほうがきれいに楽に死ねる」と伝え、それを信じた人びとが「自分たちで自決したほうがましだと思つて」⁽⁴³⁾しまったのではないかという。ここには、「軍人であろうと、民間人である

うと、捕虜になるような非国民は虐殺されても当然」という「日本軍の人命軽視の姿勢」があり、この軍隊の本質、すなわち、「侵略のためなら自国民でも他国民でも犠牲にしてはばからない非民衆的な皇軍」という特徴に気づいていた、としている。加藤のとらえ方から考察すれば、高校生の中に、日本のアジア侵略戦争と、そこで人命を顧みない「大日本帝国」の軍隊についての科学的歴史学の成果に基づいた要素知が、小学校以来、蓄積され、微かな物語を編んでいる、ということなのだろう。

加藤の授業を分析すると、いくつかわかる特徴がある。

一つは、高校生たちが、どのような要素知を基盤にし、経験知を持ち、いかなる「物語（知）」を編んでいるのか、貧困になっているとしても、それを察知するところが加藤の授業構成の出発点となっていることである。彼らが持つ「物語」にどのような刺激（教材・発問）を与えることが、さらに彼らの物語を豊かにするのか、加藤はそれを考えながら、授業を創っている⁽⁴⁵⁾。それぞれの実践記録の構成や力点が異なるところから、毎年それを推し量りつつ明確化しながら授業創りをしているといってもいい。加藤ビデオから、ときには、高校生全体ではなく、個々の生徒がどのような意見を持っているのか、座席表にメモして授業に臨むときもあることがわかる。

二つ目として、しかしながら、授業で教師が提示する要素知は、きわめて少ない。厳選した教材のもとに発問し、その問いに答えるために生徒が自ら教科書や資料集、その他の文献から調べて、要素知を獲得している。要素知を獲得しながら、「物語（知）」を編んでいる。どのような物語を編んでいるのか。前述の文からも読み取れるが、ほかに、ある高校生は「集団自決の原因は皇民化教育だと思う。：学校ではいつも身体で『天皇は人間の姿をした神様』だと思い込まれていた。：」と書き、別の高校生は、「それは沖縄差別にある。戦前戦後を通して、沖縄と沖縄の人々は徹底して差別をうけてきた。：」と述べている。また他の高校生は「人々は戦争に参加できることは誇りだ、国のため天皇のためになる、と思いきまされていた。そして、思いきまされているということにも気付かず、あたかも自分で望んでいるかのような気持ちで戦争に向かっていたのだでしょう。」⁽⁴⁶⁾と書いている。

では、なぜ加藤の授業では、高校生が「物語（知）」を豊かに編むことができるのか。それが三つ目だが、その自ら要素知を得つつ、沖縄戦の自死というテーマで物語を編む営みをすすんでおこなうような意欲を、授業の中で育むしかけがあるからではないか。加藤ビデオでは、授業の最後に、次回はこの続きの議論をするが発表者は、と募るのだが、数名の生徒が率先して前に出て、立候補していた。これは、先の4つのタイプの討論授業を繰り返すうちに、生徒たちが歴史を探究し、議論しあうことを楽しく感じているからである。

この点については次のように考えることもできよう。つまり、沖縄戦をテーマに高校生は要素知を得て、経験知も揺り動かしつつ、積極的に物語を編んでいる。そして、それを相互交流すること、さらに友人の編んだ物語から刺激を受けて自らの物語を編み直す。田中が「仲間や他者との相互関係によっても、知は充実し、活性化する」と述べたとおりである。その過程を彼ら自身がきわめて有意義に感じている。もとより、前述の通り、「物語（知）」は「自己を構成し、意味世界や出来事を立ち上げるものであり、生きていくための諸実践に結び」つくもの、「物語は人間にとって本源的なもの」である。先の高校生のレポートに見られるように、教育について、差別について、天皇制や洗脳について物語知を得た彼らは、自らの生において、これらの知を活かしつつ、アイデンティティを形成し、社会に参画していくことだろう。そのような知が得られる学びあいに、満足感を得ているのである。

5 小括

沖縄戦授業について、臨床教育学研究の知見のもとに分析をすすめてきた。学習者の経験知、物語知が貧困になる中で、沖縄戦の事実を歪める動向もあり、これは殉国美談の「大きな物語」へと回収される可能性もある。しかし、これまでも、学習者の経験知・物語知を豊かにし、他者の物語との相互交流を編みながら科学的歴史学の成果を要素知として定着させる形の授業や、それらを含めながら学習者自身が沖縄戦を通じて物語知を編んで交流するような授業は模索

されている。この方向性での授業方法をさらに探究すべきであろう。そしてこれは、沖縄戦に限らず、日本のアジア・太平洋戦争の学習全体に敷衍できる可能性がある。このことは、加害・被害の直接の体験者が減少する時代を迎える中で、平和教育研究の必要かつ喫緊のテーマでもあり、今後の課題として受けとめたい。

(2) (1) 註

林博史「沖縄戦 強制された『集団自決』」、吉川弘文館、二〇〇九年、参照。

「このような歴史的事実の認定については、多くの文献、史料の検討評価が重要な要素とならざるを得ず、また、その当時の社会組織や国民教育、時代の風潮、庶民一般の思考や価値観、日本軍の組織や行動規範など多くの社会的な背景事情を基礎として、多様な史料を多角的に比較、分析、評価して、事実を解明してゆくことが必要となる。それらは、本来、歴史研究の課題であって、多くの専門家によるそれぞれの歴史認識に基づく様々な見解が学問の場において論議され、研究され蓄積されて言論の場に提示されていくべきものである。司法にこれを求め、仮にも『有権的な』判断を期待するとすれば、いささか、場違いなことであるといわざるを得ない。」平成二〇年（ネ）第1236号出版停止等請求事件（原審・大阪地方裁判所平成一七年（ワ）第668号）口頭弁論最終日平成二〇年九月九日、判決、一二四頁。

(4) (3)

栗原佳子「狙われた『集団自決』」社会評論社、二〇〇九年、五九～六〇、二八八頁、など参照。

前掲、栗原「狙われた『集団自決』」二四二頁。なお、二〇一〇年になって、国立歴史民俗博物館・新常設展示室「現代」における沖縄戦の「集団自決」（強制集団死）解説文からも、日本軍の関与を示す記述が削除される事態が起きた。これについて、三月一二日、館側は「高校歴史教科書検定問題や軍命の有無が争点となっている大江・岩波訴訟などを理由に挙げ「文字資料から検証できるレベルのものに留めた」と説明。最終的に館の判断で「軍の関与をほかす文章にした」と説明した。」という（琉球新報）二〇一〇年三月一三日配信記事参照。

(6) (5)

石原昌家ほか「争点・沖縄戦の記憶」社会評論社、二〇〇二年、八三～八四頁。
最高裁まで争われたこの訴訟の判決は、「『集団自決』の修正意見については違法とはなされなかった。しかし、犠牲的精神などと美化することについては否定している。

(8) (7)

前掲、栗原「狙われた『集団自決』」六七頁。
平井美津子「文化祭で『沖縄』を語り継いだ中学生」『グレスコ』No七〇、二〇〇七年一月、二六～二七頁、「憲法を実践する中学生たち」すべては憲法から」『教育』No七三六、二〇〇七年五月、六二～六七頁。

(10) (9)

平井、前掲、「憲法を實踐する中学生たち」すべては憲法から」六四頁。

平井「沖繩戦から何を学ぶかー強制集団死の授業から」『歴史地理教育』No.七二七、二〇〇八年三月、二六―一三〇頁。授業は、沖繩近現代史を14単元で学ぶ大なるものである。次の単元で構成されている（概略のみ）。1 沖繩を学ぶということ 2 琉球処分 3 海外移民と出稼ぎ 4 それはサイパン陥落から始まった 5 ビデオ「逃亡兵の沖繩 久米島の虐殺」視聴 6 日本軍の強制による集団死 7 守備軍の撤退と住民の被害 8 ひめゆり学徒隊の悲劇 9 「沖繩 よみがえる戦場」読谷村の悲劇 10 沖繩戦とは何だったのか 11 戦後の沖繩 12 復帰後の沖繩 13 基地被害の実態と人々の願い 14 沖繩から発信する平和

下嶋哲郎「平和は「退屈」ですか」岩波書店、二〇〇六年、三頁。

田中昌弥「学力論議を越えて、学力の質をみる文化を」『現実と向きあう教育学』大月書店、二〇一〇年、一二七―一四一頁。

田中「物語論的學校研究の意義と可能性」D.Jean Claudininの研究グループの活動を手掛かりに「『生活指導研究』No.26、エデル研究所、九頁。なお、ナラティブ・アプローチについては、特集の組まれた本書のような教育方法学のみならず、哲学領域においても研究が進展し、その有効性が論証されている。たとえば、豊泉周治「生活世界の袋小路を抜けるために」『唯物論研究協会編』『哲学から未来をひらく第2巻「生きる意味と生活を問い直す――非暴力を生きる哲学』青木書店、二〇〇九年、二五〇―二七三頁、など。

同上書、一〇頁。

湯浅誠・河添誠編『生きづらさの臨界』旬報社、二〇〇八年、九三頁、中西新太郎の発言など参照。

前掲、田中「物語論的學校研究の意義と可能性」、八―二二頁。以下、田中の研究は、この論文も参考になっている。

山田朗「歴史修正主義の克服」高文研、二〇〇一年、参照。

たとえば、吉田裕「昭和天皇の終戦史」岩波書店、一九九二年、など参照。

下嶋、前掲書。

宮城道良「明治憲法と沖繩戦」「現憲法と沖繩米軍基地」『歴史教育者協議会編』『ちゃんと学ぼう―憲法2』青木書店、二〇〇八年、一九四―二二三頁。なお、宮城のこの論稿は授業書的な形式で書かれたもので、子どもの反応を詳細に書くことを目的としていない。ゆえに、具体的な子どもたちの知の変容については明確ではないため、本稿でもその点の記述は避ける。

(23) (22)

宮城は、このあと、戦後の日本国憲法と沖繩について「現憲法と沖繩米軍基地」という6時間の授業を紹介している。同上書、参照。

本田芳孝「加害・被害・抵抗から見るアジア太平洋戦争」安井俊夫編『1単元の授業21 子どもとつくる近現代史 第1集』日本書籍、一九九八年、二二―二三〇頁。

同上書、二三〇頁。

(13) (12) (11)

(28)(27)(26)(25) 牛島貞満「東京で沖縄戦を伝える」『歴史地理教育』No.七二七、二〇〇八年三月増刊号、一二二～一二五頁。
同上書、一二五頁。

同前。

菅間正道「授業記録・沖縄戦『集団自決』を考えるーチビチリガマで何が起こったのかー」『教育』No.七六一、二〇〇九年六月、一二～二三頁。

同上書、および、下嶋哲朗「チビチリガマの集団自決『神の国』の果てに」『凱風社』二〇〇〇年、一三三頁、参照。
菅間、前掲、二〇頁。

同上書、一四頁。

同前。

二〇一〇年二月七日付、筆者宛、菅間のメールより。

前掲、菅間、二二頁。

(36)(35)(34)(33)(32)(31)(30)(29) 「普天間基地撤去を求める高校生会」HP (<http://jimoreikouken.web.fc2.com/>) 二〇一〇年一〇月二五日確認) 参照。
本稿では、以下の表記で出典を記す。

加藤一九九五…『考える日本史授業2』地歴社、一九九五年、二〇八～二二三頁。

加藤二〇〇〇…『日本史討論授業のすすめ方』日本書籍、二〇〇〇年、一三九～一五二頁。

加藤二〇〇一…『実践記録・高校日本史 高校生は「集団自決」をどうとらえたかー討論授業で考える沖縄戦』『歴史地理教育』No.六二七、二〇〇一年八月号、六二～六七頁。

加藤二〇〇五…『平和の主体を育てる歴史教育の新展開ー加害教育の進展とアジア太平洋戦争の授業教育』『教育』No.七一八、二〇〇五年一月号、七〇～七七頁。

加藤二〇〇七…『考える日本史授業3』地歴社、二〇〇七年、一二～二六頁。

このほかに千葉県立津田沼高校での研究授業のビデオがある。

加藤ビデオ…二〇〇〇年二月二日。

前掲、加藤二〇〇〇、四五頁。

同上書、一三九～一四一頁。

前掲、加藤二〇〇七、一八頁。これは先の分類に従えば、Aに相当するレポートである。

前掲、加藤二〇〇五、七一頁。

前掲、加藤二〇〇七、二七頁。なお、侵略戦争認識が広がっているというのは筆者の近年の実感とは異なる。

(41)(40)(39)(38)(37)

(46) (45)(44)(43)(42)

前掲、加藤一九九五、二二二～二二三頁。

前掲、加藤二〇〇五、七二頁。

前掲、加藤二〇〇七、二三～二八頁。

もつとも、家族ならばその命は最後まで守りたいはず、という家族観は、「近代家族」の幻想を有していて、加藤の授業ではそれを無前提にすすめていて疑いを持たない、という弱点はある。

加藤二〇〇七、一八～二〇頁。

A Clinical Pedagogical Approach to Coursework in the Battle of Okinawa

There have been moves to deny the results of historical research surrounding the issue of the Battle of Okinawa. These include lawsuits denying the participation of the Japanese military at the time of “forced group death” and textbook authorization that obscures historical facts giving these lawsuits as the reason. Besides these moves toward historical revisionism, other problems that one faces when developing coursework in the Battle of Okinawa for the history classroom include difficulties in hearing direct evidence due to the increasingly fewer number of people who actually experienced the war as well as changes in the perceptions of war and death among young people. In this research, I analyze four practical approaches to the development of coursework without, among recent practices of the Battle of Okinawa, necessarily giving a central role to the narrative of those who actually experienced the war while referring to the results of research in clinical pedagogy by Yoshiya Tanaka. Coursework is being developed in a form that enriches the empirical knowledge and narrative knowledge of the learners and firmly establishes the achievements of scientific history as elemental knowledge while interweaving mutual interaction with the narratives of others or, while including that, coursework exemplified by interaction by the learners themselves interweaving narrative knowledge through the Battle of Okinawa.